

Zum Problem der Didaktisierung linguistischer Forschungsergebnisse

1. Seit einigen Jahren bereits wird in der Diskussion um Fragen des Fremdsprachenunterrichts allgemein und des Unterrichts "Deutsch als Fremdsprache" im besonderen darauf hingewiesen, daß eine größere Effizienz des Unterrichts von einer Verbesserung der Beschreibung seiner Grundlagen abhängt. Von seiten der theoretischen Linguistik wurde die sich daraus ableitende Forderung vor allem auf die exakte Beschreibung der Zielsprache bezogen: eine sicher sehr wichtige Voraussetzung für einen objektivierten und effizienteren Sprachunterricht. Allerdings nicht die einzige, wie der Unterrichtspraktiker weiß: schließlich entscheiden über Erfolg oder Mißerfolg des Fremdsprachenunterrichts lernpsychologische und methodische Faktoren mindestens in gleichem Maße wie die exakte Sprachbeschreibung. Dennoch ist das Bemühen der Linguistik um eine bessere Sprachbeschreibung für den Sprachunterricht zu würdigen, wenngleich es nicht ganz ohne Eigengewinn geschah: trug es doch entscheidend mit dazu bei, die Sprachwissenschaft, zumal die Germanistik in der Bundesrepublik, aus einem gelegentlich nicht zu leugnenden Ghetto einer realitätsfernen Forschung herauszuführen. Festzuhalten bleibt für unsere Zwecke hier jedoch, daß erst dann ein echter Gewinn für den Fremdsprachenunterricht erzielt wird, wenn Forschungsergebnisse der Linguistik wie der Lernpsychologie, der Fachdidaktik wie der Methodik zusammenfließen und handhabbar gemacht werden.

Wichtig, ja letztlich entscheidend, dürfte der Weg sein, der geeignet ist, theoretische Forschung für den Unterricht zu nutzen. Bislang schien das zeitliche Nacheinander die Lösung des Problems zu sein: zunächst wird eine wissenschaftliche Beschreibung des betreffenden Teilbereichs der Sprache oder auch eine Gesamtuntersuchung erstellt, und daran anschließend erfolgt die Didaktisierung. Dieses Verfahren soll an dem Projekt "Grundstrukturen der deutschen Sprache", das in Zusammenarbeit zwischen dem Institut für deutsche Sprache in Mannheim und dem Goethe-Institut München durchgeführt wurde, verdeutlicht werden: Im Rahmen des Projekts wurden in der ersten Phase linguistische Beschreibungen der geschriebenen und gesprochenen deutschen Standardsprache in den Teilbereichen: Konjunktiv, Passiv, Vergangenheitsstempora, "werden + Infinitiv-Gefüge", Satzgliedstellung und Satzbaupläne erarbeitet. Im Anschluß daran, ziemlich exakt bei Abschluß der ersten linguistischen Ar-

beiten, machte sich eine Arbeitsgruppe des Goethe-Instituts daran, die vorliegenden Arbeiten zu didaktisieren. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sollen hier kurz dargestellt werden.

1.1. Das zeitliche Nacheinander der Arbeiten hat sich als nicht vorteilhaft herausgestellt. Sinnvoll wäre hingegen ein zeitliches Nebeneinander der Arbeit von Linguisten und Didaktikern, und zwar zu beider Vorteil: für die Linguisten wäre es ein nicht unerheblicher Gewinn, bestehende Forschungsansätze bzw. Teiltheorien aus neuer Sicht, der der Praxis, zu überprüfen sowie völlig neuartige und zweifelsohne wesentliche Fragestellungen kennenzulernen; für den Didaktiker wäre es von Nutzen, seine aus der täglichen Unterrichtspraxis kommenden Fragen unmittelbar an den Linguisten heranzutragen und diesen zu bitten, die Schwierigkeiten im Unterricht durch eine bessere Beschreibung des Phänomens zu beseitigen. Dies wäre der allseits geforderten Wechselwirkung von Theorie und Praxis förderlich, setzt jedoch vermehrtes Wissen über die Probleme der jeweils anderen Sparte voraus, als dies bislang der Fall ist.

1.2. Die Themen der einzelnen Monographien des genannten Projekts wurden von Linguisten aufgrund spezifischer Interessen formuliert. Diese Interessen sind geprägt durch die jeweilige Forschungslage sowie die besonderen Neigungen des Forschers. Im Regelfall aber stimmen dieser objektive bzw. subjektive Faktor mit den Erfordernissen und/oder Prioritäten der Praxis des Fremdsprachenunterrichts nicht überein. Beispiele für diese These gibt es zweifelsohne in genügender Zahl. Der umgekehrte Weg scheint nach den Erkenntnissen des Projekts "Didaktisierung linguistischer Ergebnisse" der richtige zu sein: in der Praxis des Sprachunterrichts werden Probleme festgestellt und, als Forschungsvorhaben formuliert, an die Theorie herangetragen, um dort im optimalen Fall ihre Lösung zu erfahren. Rückfragen an die Praxis sind aufgrund des zeitlich Synchronen des Arbeitsablaufs möglich.

1.3. Eine linguistische und eine didaktische Beschreibung eines bestimmten Teilgebietes der Gegenwartssprache steuern unterschiedliche Ziele an: will jene – die linguistische – ihren Gegenstand im Rahmen einer bestimmten Theorie exakt, also widerspruchsfrei, beschreiben; umfassend, also dem Gegenstand angemessen, sein; weiterhin deskriptiv, also nicht normierend, sein, sowie in ihrer Ausdrucksweise eindeutig, was häufig wegen des hohen Redundanzgrades natürlicher Sprachen nicht ohne einen Rückgriff auf logische bzw. Metasprachen möglich ist, so will diese – die didaktische oder didaktisch orientierte Sprachbeschreibung – etwas anderes. Ihre Zielsetzung läßt sich, grob zusammengefaßt, in fünf Punkten zusammenfassen:

a) Sie soll ihren Gegenstand **h i n l ä n g l i c h** explizit beschreiben, d.h., im Hinblick auf ihre Adressaten aus dem Gesamtproblem auswählen;

b) Sie soll **p r ä s k r i p t i v** sein, d.h., dem Benutzer Regeln an die Hand geben, mit denen er in seiner Unterrichtsvorbereitung und -durchführung arbeiten kann, ohne erst alle Ausnahmen und Besonderheiten des Phänomens studieren zu müssen. Dabei muß sie darauf achten, den schmalen Grat zwischen einer Beschreibung des auf diese Weise teilweise simplifizierten Gegenstands sowie einer solchen, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, nicht zu verlassen, weil sie sonst in Gefahr gerät, den Benutzer allzu leicht zu falschen Generalisierungen zu verleiten.

c) Sie soll die **G e p f l o g e n h e i t e n** der aktuellen Sprachverwendung zum Ausdruck bringen, d.h., sie soll nicht nur im linguistischen Sinne korrekte Sätze vorführen, sondern vor allem gebrauchsbliche. Deshalb kann es ihr nicht darum gehen, lediglich zwischen korrekten und nicht-korrekten Sätzen zu unterscheiden, wie der Linguist es tut, sondern sie hat gewissermaßen in einer Rangskala der korrekten Sätze gebräuchliche, weniger gebräuchliche und – beim muttersprachlichen Benutzer – ungebräuchliche zu unterscheiden. Nicht jeder korrekte Satz, der morphologische und syntaktische Normen und selbst semantische Bedingungen erfüllt, ist auch gebräuchlich. Die didaktische Beschreibung tut deshalb gut daran, ausgehend von einem möglichst repräsentativen Corpus der Standardsprache, solche Gebrauchsnormen aufzuzeigen und so dem fremdsprachigen Benutzer Handreichungen für seine didaktischen Vorentscheidungen zu geben. Dabei geht es vorranig um die Frage der Stoffauswahl,

- 1) also um die Frage, ob eine bestimmte Form auf einer bestimmten Stufe sowie bei einem bestimmten, vorher festgelegten Lernziel überhaupt behandelt werden soll oder nicht, und wenn 'Ja', ob für den aktiven oder nur passiven Gebrauch –
- 2) um die Frage, ob diese Form oder etwa eine andere gelernt werden soll, die die gleiche sprachliche Funktion erfüllt, aber leichter erlernbar ist. Dabei spielt das Problem der sprachlichen Interferenz eine wichtige Rolle.

In diesem Zusammenhang soll eine Bemerkung zu den sprachlichen Varianten aufgrund regionaler, sozialer oder individueller Besonderheiten des oder der Sprecher/Schreiber angefügt werden. Jede Sprache weist zahlreiche solcher Varianten auf. Sollen sie nun im Fremdsprachenunterricht dargestellt oder darüber hinaus behandelt werden? Die Antwort darauf kann sicher nur eine Empfehlung sein, weil sie von den konkreten Bedingungen, dem Lernniveau und dem Lernziel der Kursteilnehmer abhängt. Grundsätzlich sollte natürlich die Standardsprache im Fremd-

sprachenunterricht vermittelt werden (insbesondere im Sprachunterricht jenseits der Grenzen des deutschen Sprachraums), jedoch ist es gerade in Kursen zur gesprochenen Sprache sicher sehr sinnvoll, Elemente dieser Variantensprachen im Lehrmaterial aufzuführen und zu üben, um den Lernenden schon während des Kursfortganges mit solchem sprachlichen Material zu versorgen, das ihn später befähigt, sich in echten kommunikativen Situationen sprachlich angemessen und seinen Intentionen gemäß zu bewegen.

d) Die didaktische Beschreibung soll Anleitungen sowohl für das Verstehen wie das Bilden von Sätzen geben. Sie soll darüber hinaus sowohl die Ausdrucksseite als auch die Inhaltsseite des sprachlichen Zeichens angemessen berücksichtigen. Dieser zweite Aspekt der Forderung darf trotz der Tatsache, daß bislang keine hinreichend exakte semantische oder pragmatische Teiltheorie der deutschen Sprache vorliegt, nicht so verstanden werden, daß die didaktische Beschreibung diesen Aspekt bis zur Erstellung einer solchen ausspart. Sie muß vielmehr bereits Erarbeitetes, und sei es unbefriedigend, einbeziehen.

e) Sie soll schließlich für Autoren von Lehrmaterial und Lehrer – die die eigentlichen Adressaten einer didaktischen Sprachbeschreibung sind – so geschrieben sein, daß diese, ohne Kenntnis formaler Beschreibungssprachen und ohne speziell linguistisch geschult zu sein, sie verstehen und für ihre Unterrichtsvorbereitung unmittelbar heranziehen können. Formalisierungen, wie sie etwa in der Generativen Semantik oder anderen linguistischen Theorien üblich sind, verbieten sich daher in einer didaktischen Sprachbeschreibung. Die benutzten Termini, die durchaus unterschiedlichen linguistischen Theorien entlehnt sein können, wenn es der Erhellung des Problems dient, müssen verständlich definiert und auf den Kenntnisstand der Benutzer bezogen sein.

2. Im folgenden werden einige Überlegungen und Ergebnisse im Zusammenhang mit der Arbeit an einer didaktisch orientierten Darstellung des Teilbereichs "Satzbaupläne" des Projekts "Grundstrukturen der deutschen Sprache" referiert.¹ Der Arbeit zugrunde lagen eine ausführliche Beschreibung der deutschen Satzbaupläne von Bernhard Engelen² sowie zahlreiche Untersuchungen von Ulrich Engel³.

Es läßt sich sicher begründet feststellen, daß eine Darstellung der Syntax der deutschen Gegenwartssprache auf dependentieller Grundlage für die Praxis des muttersprachlichen wie fremdsprachlichen Deutschunterrichts vorteilhaft ist. Einige Sprachbücher bezeugen dies.⁴ Darüber hinaus wurden für Lehrende und Lernende des Faches "Deutsch als Fremdsprache"

Valenzlexika auf der Grundlage unterschiedlicher theoretischer Ansätze erstellt, die Informationen über die Satzbaupläne des Deutschen vermitteln⁵. Die Vorzüge dieser Valenzwörterbücher für den Unterrichtspraktiker liegen trotz einzelner, jedoch eher theoretisch relevanter, Mängel auf der Hand:

- Sie zeigen dem Benutzer (im Regelfall Ausländer) in übersichtlicher Form die Verwendungsmöglichkeiten des Einzelverbs im Deutschen, machen auf abweichenden Gebrauch aufmerksam und bauen damit Fehlerquellen ab. Ihr Informationsgewinn für den Ausländer liegt erheblich über dem, den er aus sonstigen ein- oder zweisprachigen Wörterbüchern zieht.
- Sie helfen dem Lehrmittelautor und dem Lehrer bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien.
- Sie können bei der Erarbeitung kontrastiver Grammatiken sowie, wenn die zugrundegelegte Valenztheorie in der konkreten Ausprägung auf die Beschreibung der Ausgangssprache des Deutschlernenden anwendbar ist, bei der Erstellung kontrastiver Valenzwörterbücher verwendet werden. Ein solches kontrastives Valenzlexikon bedeutet für den Unterricht "Deutsch als Fremdsprache" eine wesentliche Hilfe.⁶
- Sie bieten schließlich Erklärhilfen für eine Reihe von Einzelproblemen: so für die Unterscheidung verschiedener Verwendungsbereiche homonymer Verben aufgrund unterschiedlicher Satzbaupläne; weiter für die Unterscheidung teilsynonymer Verben, für die Behandlung der Funktionsverbgefüge im Unterricht usw.

Valenzlexika sind jedoch keine Sprachlehrbücher: ihr didaktischer Ort ist die Auswahl des Lehrmaterials, die Vorbereitung des Unterrichts bzw. das vertiefende Selbststudium.

2.1. Eine didaktische Monographie soll Kriterien für die begründete Auswahl aus einem Teilbereich der deutschen Sprache bei der Erstellung von Lehrmaterialien liefern sowie Ansätze für eine solche Erstellung aufzeigen. Um zu erfahren, wo innerhalb der Satzbaupläne die Schwierigkeiten deutsch-lernender Ausländer liegen, bot es sich an, von einem Fehlercorpus auszugehen. Über einen längeren Zeitraum wurden von Lehrern im In- und Ausland schriftliche Arbeiten der Studenten (z.B. Freier Aufsatz, Lückentest, Zusammenfassung eines gehörten Textes) ausgewertet. Die Auswertung bezog sich auf alle am Goethe-Institut unterrichteten Klassen von der Anfängerstufe bis zur Oberstufe. Die Muttersprache waren unterschiedlich verteilt: Englisch und Französisch waren mit jeweils ca. 22 % vertreten, Japanisch mit über 10 %, Spanisch mit nahezu 9 %, Indonesisch mit fast 4 %.⁷ Insgesamt wurden 2.577 Belege ausgewertet. Dabei ergab sich

folgende Rangskala:

- a) Fehler bei Situativ- und Richtungsergänzungen: 287 Belege.
- b) Fehler bei Präpositionalergänzungen: 232 Belege.
- c) Fehler bei Funktionsverbgefügen: 224 Belege.
- d) Fehler bei der Stellenbesetzung: 206 Belege.
- e) Fehler bei Kasusergänzungen: 118 Belege.
- f) Fehler bei Ergänzungssätzen: 101 Belege.
- g) Fehler aufgrund semantischer Unverträglichkeiten: 67 Belege.
- h) Fehler bei Reflexivpronomen: 50 Belege.

Die weiteren Belege waren auf zahlreiche andere Kategorien verstreut.

Hier einzelne Belege:

- a) **Da kam Frau Meyer in der Küche zurück.*
**Herr Spitz schläft ins Bett.*
**Man kann zum Benediktbeuern gehen.*
- b) **Aber ich habe immer an dir gedacht.*
**Zum Glück schmeckte das Essen köstlich, und von der Bedienung konnten wir uns nicht beschweren.*
**Jetzt darf ich nicht auf den Preis des Zimmers vergessen.*
- c) **Er stellte das Problem zu der Diskussion.*
**Der Besitzer stand uns das Schloß zur Verfügung.*
**Dann brachten sie neue Nachrichten in die Erfahrung.*
- d) **Hier hat mir gut gefallen.*
**Und es schien, daß bald zu regnen beginnt.*
**Es wäre mir günstiger, wenn billigere Wohnung bekäme.*
- e) **Glaube mich, ich habe es versucht.*
**Ich bitte Ihnen mich zu verstehen, warum...*
**... über die Brötchen, die seinem Vater nicht gegessen hat.*
- f) **Aber überall in der Welt hofft man, bessere Berufsstelle.*
**Bei uns ist es sehr schwierig, daß man die erstklassige Universität eintritt.*
**Ich hoffe es bald wiederfinden.*
- g) **Rom gefällt mir viel.*
**Wir sind sehr stärker als ihr Junge.*
**Ich bin verheiratet mit einem Kind, und aus dem Grund will ich eine 4-Zimmer-Wohnung beziehen.*

h) **Ich will hier noch eine Woche aufhalten.*

**Er stand sich auf.*

**Jetzt kann ich mich mit meiner Arbeit anfangen.*

Aus dieser Fehlersammlung lassen sich mit aller gebotenen Vorsicht, die sich sowohl aufgrund des Umfangs des Fehlercorpus als auch aufgrund der unterschiedlichen Repräsentanz einzelner Muttersprachen und Lernstufen ergibt, folgende Schlußfolgerungen für den Unterricht "Deutsch als Fremdsprache" zumindest in den Kursen des Goethe-Instituts ziehen:

1. Die Zahl der Fehler im Bereich von Morphologie und Syntax übertrifft bei weitem die Zahl der Verstöße gegen semantische Restriktionen. Daraus muß gefolgert werden, daß Valenzbeschreibungen für die Zielgruppe: Lerner von Fremdsprachen durchaus auch dann ihren Wert und erhebliche unterrichtspraktische Bedeutung haben, wenn sie vorrangig oder auch ausschließlich die syntaktischen Valenzverhältnisse erfassen und nur teilweise semantische Regularitäten behandeln. Die im Unterrichtsgeschehen auftretenden Lehr- und Lernprobleme liegen offensichtlich zum überwiegen- den Teil im syntaktischen Bereich.

2. Innerhalb dieses Bereichs dominieren Normverstöße bei der Unterscheidung von Situativ- und Richtungsergänzung, und zwar bis in die Fortgeschrittenen- und Oberstufe hinein. Fehlerträchtig, und zwar ebenfalls von der Grundstufe bis zur Oberstufe, ist weiterhin die Präpositional- ergänzung (richtige Wahl der Präposition bzw. des Kasus). Darauf folgen entsprechend der Häufigkeit Fehler im Bereich der festen Verbindungen: Verb + Substantiv (vor allem Funktionsverbgefüge), beispielsweise Gebrauch einer falschen Präposition beim Substantiv oder Realisierung des bestimmten Artikels in einem Gefüge ohne Artikel.

Fehlerintensiv ist, um zum letzten Punkt zu kommen, auch der Bereich der fehlerhaften Stellenbesetzung. Hier wiederum sind es nun die Korre- late, also die Pronominaladverbien (*darüber, darauf, damit* usw.) im Ober- satz, deren fakultative bzw. obligatorische Realisierung erhebliche Schwierigkeiten bereitet, sowie vor allem der unterschiedliche Gebrauch des *es*. Durch alle Stufen hindurch läßt sich schlüssig nachweisen, daß die norm- gerechte Verwendung des *es* den deutschlernenden Ausländer vor schier unlösbare Probleme stellt.

3. Aus diesen Erkenntnissen läßt sich nun schlußfolgern, daß im Unter- richt "Deutsch als Fremdsprache" Übungen zur syntaktischen Valenz des Verbs, aber natürlich auch des Adjektivs bzw. Substantivs, bis zur Fortgeschrittenenstufe nützlich und sinnvoll, ja: geradezu notwendig sind. Keineswegs sollten solche Übungen – ob formal oder in situativer Einbettung – auf die Anfängerstufe beschränkt bleiben. Die Fehleranalyse

hat bewiesen, daß Lernprobleme auf diesem Gebiet bis in die Oberstufe hinein bestehen.

2.2. Die didaktische Monographie sollte jedoch nicht nur Kriterien zur Auswahl des Lehrstoffs nennen sowie Ansätze zur Übungsgestaltung liefern, sie sollte nach Möglichkeit für den Endverbraucher von unmittelbarem Nutzen sein. Das meint, daß der Verfasser einer solchen Monographie nun nicht noch eine weitere Phase der "Auswertung" in Betracht ziehen sollte, nämlich den Unterrichtspraktiker, der aufgrund der gegebenen Informationen über den Sachverhalt schließlich das Endprodukt erstellt: Sprachlehrmaterialien mit Texten, Übungen und Tests. Was hindert den Didaktiker mit seinen in der Arbeit gewonnenen linguistischen Erkenntnissen sowie seiner langjährigen Unterrichtserfahrung eigentlich daran, dieses Endprodukt selbst zu erstellen? Entsprechend dieser Erkenntnis werden zu Einzelbereichen des Projekts "Grundstrukturen der deutschen Sprache" als Abschluß konkrete und detaillierte Übungsmaterialien hergestellt, die im intensiven wie extensiven Sprachunterricht benutzt werden können und eine sinnvolle Ergänzung bereits existierender Sprachlehrprogramme darstellen. Es bleibt zu hoffen, daß damit die Fehlerträchtigkeit einzelner Bereiche wie der "Satzbaupläne" zumindest verringert werden kann.

Anmerkungen

- 1 Die Monographie "Valenzstrukturen deutscher Verben und Adjektive — eine didaktische Darstellung für das Fach 'Deutsch als Fremdsprache' " erscheint in Kürze beim Hueber-Verlag, Ismaning bei München.
- 2 Bernhard Engelen, Untersuchungen zu Satzbauplan und Wortfeld in der deutschen Sprache der Gegenwart (= Heutiges Deutsch 1/3.1. und 1/3.2), Ismaning bei München 1974.
- 3 Hier seien — lediglich stellvertretend für zahlreiche weitere Arbeiten — genannt:
Ulrich Engel, Die deutschen Satzbaupläne, in: Wirkendes Wort 1970, S. 361 - 392.
Ulrich Engel, Syntax der deutschen Gegenwartssprache, Berlin 1977.
- 4 Vgl. dazu: Klett Sprachbuch, Stuttgart 1970, sowie: Klaus Adler/ Benno Steffens, Deutsch für die Mittelstufe, Teil I, Ismaning bei München 1975.
- 5 Gerhard Helbig/Wolfgang Schenkel, Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Leipzig ³1975.
Ulrich Engel/Helmut Schumacher, Kleines Valenzlexikon deutscher Verben, Tübingen 1976.

- 6 Ein erster Versuch für das Niederländische liegt vor: Jan van Weeren, *Interferenz und Valenz. Zum Problem der "falschen Freunde" für niederländische Germanistikstudenten*, Leiden 1977 (Ms). In dieser Arbeit gibt es ein kontrastives niederländisch-deutsches Valenzlexikon.
- 7 Die exakten Zahlen sind meiner Monographie zu entnehmen. Vgl. Anmerkung 1.